

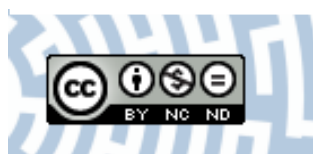


**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Szkoły szczęśliwe - architektura edukacji

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2016). Szkoły szczęśliwe - architektura edukacji. "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 25 (2016), s. 11-22).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Szkoły szczęśliwe — architektura edukacji

Happy Schools — the Architecture of Education

Abstract: The article is an attempt at presenting school space as the site of *agon* of sorts, where not only a duel for a student, but equally frequently, a fight with the student is taking place. Based on realisations of a school theme in children's and youth literature, the author argues that a school spatial project is correlated with educational ideas being currently in operation in the institution. Democratisation of space, as seen in *Akademia pana Kleksa* or stories about Pippi, created by original and unconventional actions of teachers and students helps pupils achieve the freedom of thought — the superior aim of education.

Key words: education, school architecture, school topography

— Zmarnuje mi się dzieciak bez szkoły — mówi jedna, odbierając książkę.

— Zmarnuje mi się dziecko w szkole — mówi druga, kupując nowych pół puda podręczników¹.

Tadeusz Sławek w eseju *Miasto miejsc szczęśliwych* przekonuje, że

Miasto jako przestrzeń życia, podkreślmy życia, a nie jedynie zabiegów administracyjno-zarządczych, musi być adogmatyczne, to znaczy wciąż budujące się na nowo i odmieniające swój kształt. Ożywiającym je nurtem jest swoista *towarzyskość*, bowiem obywatelski żywioł miasta polega na tym, że dostarcza ono miejsc, w których ludzie mogą w sposób dobrowolny stowarzyszać się, gromadzić i organizować. [...]

¹ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa 2012, s. 76.

Mieszkańcy jako współgospodarze miejskiej przestrzeni będą w znacznym większym stopniu gospodarzami własnego życia, to zaś przełoży się na poczucie sensu i życiowej satysfakcji. [...] Aby ocalić miasto, musimy przede wszystkim *chcieć* w nim mieszkać. Ale ta *chęć* winna być po stronie obywatela spleciona z wrażliwością na przestrzeń, w której zamieszkujemy, i odpowiedzialnością za jej kształt².

Wydaje się, że pojęcie miasta można zastąpić pojęciem szkoły, wszak główną jej cechą powinna być towarzyskość rozumiana jako przestrzeń spotkania oraz wymiany myśli. Ten aspekt miejsca zwanego szkołą jest kluczowy zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela, wpływa bowiem na decyzję, jaką odnośnie do przynależności do miejsca nauki i pracy podejmują obie strony edukacyjnego dialogu. Z kolei wolny wybór przestrzeni uczenia się i nauczania sprawia, że zwiększa się prawdopodobieństwo przejścia odpowiedzialności za jej kształt, jaką biorą na siebie zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Swoiste porozumienie dotyczące odpowiedzialności za przestrzeń szkoły często wykracza poza formalność zawieranych między nauczycielami a uczniami umów stanowiących o konieczności dbania o ład i porządek w szkole. Wówczas takie porozumienie jest czymś więcej niż tylko zachętą dla uczniów do zdobywania punktów z zachowania za szacunek do szkolnego mienia. Można zaryzykować twierdzenie, że odpowiedzialność gospodarzy, uczniów oraz nauczycieli, za przestrzeń szkoły oznacza coś więcej niż tylko zwykłą dbałość o jej poprawne funkcjonowanie. Wszak myślenie o przestrzeni szkoły jest jednoznaczne z troską o wartości, które ona reprezentuje. Inaczej — troskę o szkoły należy rozumieć szerzej, a mianowicie jako podjęcie trudu związanego z wyzwaniem uczynienia ze świata miejsca gościnnego.

Zadanie wydaje się podejrzanie utopijnie. Z jednej strony niesie z sobą obietnicę raj, a z drugiej — przestrożę przed opresyjnością systemu wykraczającego poza szkolne mury i przymuszającego do nieustannego podporządkowania się, zajmowania wyznaczonego miejsca czy przyjęcia generalizujących etykiet.

Weźmy jednak pod uwagę pierwszą ze wskazanych możliwości. Każę ona dostrzegać w instytucji, jaką jest szkoła, szansę na budowanie, a czasem i odbudowanie osobowości młodych ludzi. Taka szkoła wspiera, wskazuje, przebacza oraz przygotowuje do podejmowania w przyszłości suwerennych decyzji. Warto więc uczniom taką szkołę pokazać, choćby tylko po to, aby zaprezentować „w teorii” jej działanie. Z pomocą przychodzi literatura i klasyczna już pozycja na liście szkolnych lektur — *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy.

Szkoła pana Kleksa zajmuje się przede wszystkim „naprawianiem” dzieci. Taki program wychowawczy nie oznacza jednak opresji związanej z przymusem doskonalenia oraz dostosowywania do obowiązującego wzoru, lecz raczej

² T. Sławek: *Miasto miejsc szczęśliwych*. „Fabryka Silesia” 2016, nr 1 (11), s. 6.

sugeruje odbudowywanie utraconej pewności siebie. Akademia jest arką, na której znaleźli schronienie rozbitkowie — życiowi nieudacznicy. W tym sensie szkoła na ulicy Czekoladowej stanowi obietnicę nie tyle przywrócenia „nieudaczników” do społeczeństwa, ile zmiany, jaka dokona się w jego „zdrowym” ciele za sprawą absolwentów niezwyklej akademii. Profesor Kleks przywraca nadzieję niezauważonym i pogardzanym, gdyż to oni wzniesą Weberowską „rewolucję niewolników”.

Pan Kleks i Pippi należą do tej samej kadry pedagogicznej. Właścicielka willi Śmiesznotki chodzi do szkoły, aby jak wszystkie dzieci mieć wakacje, ale jednocześnie wywraca jej ustalony porządek. Przede wszystkim podaje w wątpliwość relacje dzieci i dorosłych, które w kontekście szkoły wydają się szczególne opresyjne. Warto przypomnieć scenę hospitowania lekcji przez bogatą i znaną ze swej dobroczynności pannę Rosenblom. Jej wizyty wiązały się zawsze z przeorganizowaniem szkolnej przestrzeni: lekcje kończyły się wcześniej, dzieci gromadziły się na dziedzińcu i ustawione w szeregach podchodziły w ustalonym porządku do stolika, przy którym zasiadała kobieta. Otoczona przez sekretarki, które skrupulatnie prowadziły dokumentację spotkania, dokonywała podziału nieszczęsnych uczniów na pilnych i słabych. Szkoła za jej sprawą została przekształcona w doskonale działającą instytucję, dokonującą „selekcji” uczniów, których ocenia się w zależności od rzędu, jaki zajmują. Podczas wizyt starszej pani szkolny system oceny uczniów działa jeszcze bardziej opresyjnie niż zwykle, dzieli wszak ona dzieci na dwie grupy: umięjące i nieumięjące odpowiedzieć na zadawane przez nią pytania. Opresja ta znajduje swe odzwierciedlenie w przestrzeni: szkolny dziedziniec — dotąd zarezerwowany dla uczniowskich zabaw podczas przerw — zostaje zmieniony na plac apelowy kojarzony bardziej z wojskiem niż ze szkołą. Dokonuje się na nim demonstracja siły instytucji, która posługując się swoistego rodzaju ankietą, czyli kilkoma pytaniami, ocenia, wyrokuje oraz kategoryzuje³. Zatem szkoła upodabnia się do przestrzeni opresyjnych, które opisał Michel Foucault:

³ Interesujący może wydać się fakt, że szkoła wyczytana z lektur szkolnych najczęściej ma opresyjny charakter. Pobyt w takiej instytucji ma status próby, z której bohater zazwyczaj wychodzi zwycięsko. Współczesne dziecko nie musi pokonać złej czarownicy, ale „przeżyć” w szkole. Ta nieprzyjazna przestrzeń musi zostać spacyfikowana, choćby po to, aby uwolnić od niej świat. Tak więc pozbycie się poniżającego uczniów nauczyciela czy podważenie autorytetu szkoły przywracają światu utracony ład. Na takim schemacie opiera się *Matylda*, opowieść Roalda Dahla. Autorytarna osobowość dyrektorki szkoły o znaczącym nazwisku Agata Pałka sprawia, że przestrzeń szkoły zamienia się w wojskowe koszary: „Kiedy maszerowała — bo pani Pałka nigdy nie szła, ale maszerowała jak żołnierz, wymachując przy tym ramionami — więc kiedy maszerowała korytarzem i kiedy na jej drodze trafiła się grupa dzieci, przebiegała się przez nią jak czołg”. R. Dahl: *Matylda*. Tłum. M.A. Jaworowski. Warszawa 1996, s. 40.

Groteskę w portretowaniu szkoły można przypisać realizowanej przez pisarza formule, sprowadzonej do hasła konspirowania z dziećmi. Zob. M. Zajac: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym — Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu*

Zakład psychiatryczny, kolonia karna, dom poprawczy, instytucja dozoru wychowawczego i po części szpital, a mówiąc ogólniej, wszystkie instancje kontroli indywidualnej funkcjonują w dwojaki sposób: na zasadzie podziału binarnego i piętnowania (szaleniec — nie szaleniec, niebezpieczny — nieszkodliwy, normalny — anormalny) oraz według przymusowego określania i różnicującej repartycji [...]. Z jednej strony „zadżumia się” trędowatych i narzuca się wykluczonym taktykę dyscyplin indywidualizujących, z drugiej zaś uniwersalny charakter kontroli dyscyplinarnych pozwala wyłonić „trędowatego” i użyć przeciwko niemu dualistycznego mechanizmu wykluczenia⁴.

Zasada podziału na dobrych i złych uczniów nakazuje, aby Pippi skierować do drugiej z wymienionych grup. Dziewczynce jednak nie udziela się przygnębienie wykluczonych, mimo że wraz z nimi zajmuje kąć, który wskazuje panna Rosenblom. Słabość napiętnowana jest przez przestrzeń peryferyjną, nieważną, poza centrum, dodatkowo wypełnioną wstydem tych, którzy nie potrafią odpowiedzieć na pytanie. Pippi właśnie w tym kącie, na peryferiach klasy, zaczyna głosić dobrą nowinę, podnosząc jednocześnie wykluczonych na duchu:

I Pippi poszła ustawić się wśród dzieci, które miały się wstydzić. Humory były tam kiepskie. Dużo dzieci pochlipywało i płakało, myśląc o tym, co powiedzą rodzice i rodzeństwo, kiedy wrócą do domu bez pieniędzy i bez cukierków.

Pippi rozejrzała się po płaczących i kilka razy przełknęła ślinę. A potem powiedziała:

— Urządzimy sobie naszą całkiem własną zgaduj-zgadulę!

Dzieci trochę się ożywiły, ale nie bardzo rozumiały, co Pippi ma na myśli.

— Ustawcie się w dwa rzędy — rozkazała Pippi. — Wszyscy, którzy wiedzą, że Karol XII nie żyje, w jednym rzędzie, a ci, którzy jeszcze nie słyszeli, że umarł — w drugim.

Ponieważ jednak wszystkie dzieci wiedziały, że Karol XII nie żyje, powstał tylko jeden rząd.

XXI stulecie. Red. J. Papuzińska, G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 135—148. Konflikt między dorosłymi a dziećmi w książkach Dahla najczęściej jednak sprowadza się do walki o terytorium, które oznacza posiadanie władzy. Tytułowa bohaterka omawianej książki Dahla jest poniżana nie tylko przez dyrektorkę szkoły, ale również przez własnych rodziców. Podejmuje decyzję porzucenia rodziców i tym samym uwalnia się od konfliktu o terytorium, jakie zajmowała w rodzinnym domu.

⁴ M. Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa 2009, s. 195.

— Tak nie jest dobrze — powiedziała Pippi. — Muszą być co najmniej dwa rzędy, inaczej się nie uda. [...]

Zastanawiała się przez chwilę.

— Wykształcone łobuzy ustawiać się w jednym rzędzie. [...] W drugim rzędzie ustawimy jeszcze nie całkiem wykształconych łobuzów.

[...] Zwróciła się do jednego chudego chłopczyka w niebieskiej koszuli.

— Słuchaj no — powiedziała. — Wymień kogoś, kto nie żyje.

Chłopiec wydawał się nieco zdziwiony, ale odpowiedział:

— Stara pani Pettersson spod pięćdziesiątego siódmego.

— No, proszę — rzekła Pippi. — A może jeszcze o kimś wiesz?

Chłopczyk nie widział. Wtedy Pippi złożyła dłonie w trąbkę przy ustach i szepnęła głośno:

— Przecież Karol XII!

[...]

— Nigdzie chyba nie ma tak zdolnych dzieci jak wy — powiedziała Pippi. — Dostaniecie za to nagrodę⁵.

Po stronie nieudaczników opowiada się również pan Kleks. W odróżnieniu od Pippi nie zakłada na obrzeżach szkoły wspólnoty wykluczonych, ale tworzy dla nich zupełnie inną przestrzeń. Jego akademia jest przecież firmowana przez starożytną tradycję greckiej szkoły filozoficznej. Pan Kleks tworzy więc miejsce, będące nie tylko niedościgłym wzorem szkoły, lecz także porządku świata⁶. Kosmos uczonego ma szansę stać się ideą, która znalazłaby swe odbicie w rzeczywistym świecie. Imię profesora — Ambroży — pochodzi od mitologicznej ambrozji, napoju bogów, i po grecku oznacza nieśmiertelność. Zatem pan Kleks równy boskiemu demiurgowi stwarza szkołę będącą modelem arkadyjskiego świata. Akademia jest strukturą pozwalającą wierzyć, że istotę świata stanowi zasada ładu i porządku:

Akademia mieści się w samym końcu ulicy Czekoladowej i zajmuje duży trzypiętrowy gmach, zbudowany z kolorowych cegiełek. Na trzecim pię-

⁵ A. Lindgren: *Wielka Księga Pippi*. Ilustr. I. Vang-Nyman. Tłum. I. Such-Wyszo-mirska, T. Chłapowska. Warszawa 2010, s. 189—190.

⁶ Pan Kleks jako uczonec/nauczyciel reprezentuje model wyzwalający. Sam, będąc oswobodzicielem umysłu, przygotowuje swych podopiecznych do krytycyzmu oraz samodzielności. Marta Rusek, powołując się na ustalenia G.D. Fenstermachera i J.F. Soltisa, twierdzi, że styl wyzwalający ma swe korzenie w starożytnych koncepcjach filozoficznych: „Grecka *paideia* stoi u podstaw tego projektu nauczania, który — obecnie fundowany na liberalnych koncepcjach — ma przygotować do życia poprzez wychowanie ludzi krytycznych”. M. Rusek: *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W: *Doskonalenie nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005, s. 220. Zatem akademia Kleksa w jakiś sposób realizuje koncepcję greckiego wychowania ku odpowiedzialności i wolności.

trze przechowywane są tajemnicze i nikomu nieznane sekrety pana Kleksa. Nikt nie ma prawa tam wchodzić, a gdyby nawet komuś zachciało się wejść, nie miałby któredy, bo schody doprowadzone są tylko do drugiego piętra i sam pan Kleks dostaje się do swoich sekretów przez komin. Na parterze mieszczą się sale szkolne, w których odbywają się lekcje, na pierwszym piętrze są sypialnie i wspólna jadalnia, wreszcie na drugim piętrze mieszka pan Kleks z Mateuszem, ale tylko w jednym pokoju, a wszystkie pozostałe są pozamykane na klucz⁷.

Budynek ma więc układ wertykalny, którego założenie jest niezwykle czytelne. Im wyżej, tym przestrzeń staje się bardziej tajemnicza, a czytelnik ma wrażenie, że obcuje ze sferą *sacrum*. Ten niezbyt wysoki, ale niesłychanie istotny budynek stanowi symboliczną oś świata, wokół której kręci się baśniowy świat. Akademia znajduje się przecież w ogromnym parku, otoczona jest murem, którego liczne furtki prowadzą do poszczególnych baśni. Przypomina nieco średniowieczne przedstawienia Matki Boskiej w ogrodzie chronionym murem, symbolizującym jej dziewictwo. Akademia jest również chroniona przed zewnętrznym światem, i to do tego stopnia, że kontakty chłopców ze swymi rodzinami zostają zniesione.

Akademia jest przestrzenią, którą rządzi powtarzalność oraz zamknięcie w kolejnych koncentrycznych kręgach tworzonych przez baśnie, ogród i budynek. Wydaje się więc, że zamknięcie przestrzeni szkoły przeczy postulatowi towarzyskości. Nic bardziej mylnego. Szkoła, choć zamknięta i odgradzona od świata, realizuje swój oryginalny program przywracania nieudaczników społeczeństwu. Edukacja musi więc odbywać się na uboczu, daleko od codziennych spraw, mogących rozpraszać uczniów, wszak przygotowujący są do inicjacji, która niebawem nastąpi.

Chłopcy dzielą obszerną sypialnię i mimo że są skazani na swe nieustanne towarzystwo, to jednak ich nauczyciel zapewnił im minimum prywatności. Każdy z wychowanków ma własny prysznic, którego chętnie używa, gdyż tryśka z niego woda sodowa z sokiem.

Choć plan dnia akademii jest z góry ustalony, to obowiązek jego przestrzegania nie kojarzy się z przymusem i rutyną. Być może dlatego, że formuła dydaktyczno-wychowawcza pana Kleksa pozostawia spory margines swobody zarówno jemu, jak i jego podopiecznym:

Pamiętajcie, chłopcy — rzekł do nas na samym początku pan Kleks — że nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju⁸.

⁷ J. Brzechwa: *Akademia pana Kleksa*. Ilustr. J.M. Szancer. Wrocław 1995, s. 5—6.

⁸ Ibidem, s. 37.

Właśnie temu mają służyć niecodzienne lekcje kleksografii czy geografii. Pan Kleks, podobnie jak Pippi, wywraca dydaktyczny porządek, wszak to, co subiektywne, staje się obowiązujące i pretenduje do rangi prawa. Literę zastępuje plama, a znajomość abecadła zostaje wymieniona na nieograniczoną niczym wyobraźnię. Dlatego czytanie jest sprawdzianem nie z mimetycznego odtwarzania, lecz z kreowania rzeczywistości. Takiej umiejętności wymaga przecież rozszyfrowywanie plam atramentu przypominających figury z testów Rorschacha.

Większą uwagę należałoby jednak zwrócić na lekcje geografii, gdyż to właśnie one odsłaniają stosunek Kleksa do przestrzeni. Odbývają się w ogrodzie i polegają na zabawie piłką, której kopnięciu powinna towarzyszyć nazwa wskazanego podczas gry obszaru geograficznego. Pomińmy ludyczny aspekt tej lekcji, a zastanówmy się nad rewolucją, jaką wywołuje zabawa gigantycznym globusem. Yi-Fu Tuan przekonuje, że

Mapy w atlasach szkolnych i podręcznikach historii ukazują państwa narodowe jako wyraźnie wyodrębnione jednostki. Mapy w małej skali zachęcają do myślenia o swoich krajach jako samowystarczalnych, odosobnionych całościach. Widoczne granice naturalne, takie jak pasmo wzgórz albo rzeka, wzmacniają poczucie kraju jako miejsca. Widziane jednak z powietrza — góry i rzeki są po prostu elementem geografii fizycznej, a ślady działalności człowieka, jak ogrodzenia i budki straży granicznej, są niewidoczne. [...] Kartografię można, oczywiście, uprawiać tak, żeby służyła celom politycznym. W atlasie szkolnym narody świata wyglądają jak mozaika kontrastowych kolorów. Różowa, wielka Kanada ponad maślanego koloru Stanami Zjednoczonymi — nie ma wątpliwości, gdzie kończy się jedno, a zaczyna drugie państwo, wyrazista jest też ich ostro skontrastowana tożsamość⁹.

Choć obraz bawiących się globusem chłopców przypomina nieco słynną scenę z *Dyktatora*, w którym Charlie Chaplin wcielił się w postać Hitlera, to podobieństwo wydaje się bardzo powierzchowne. O ile dyktator upaja się władzą, o tyle podopieczni Kleksa z władzy nad światem rezygnują i przyjmują zupełnie inną perspektywę. Zabawa globusem uczy czegoś więcej niż tylko orientacji geograficznej. Gra pomniejszoną kulą ziemską każe zdystansować się od rzeczywistości, ma przekonać chłopców, że ich problemy mają zupełnie inny wymiar. Wystarczy przecież zaburzyć proporcje, aby zobaczyć świat oraz siebie w zupełnie nowej odsłonie. W szkole pana Kleksa obowiązuje wszak zupełnie inny model człowieka, już chyba nie witruwiański. Mimo że dalej pozostaje

⁹ Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Wstęp K. Wojciechowski. Warszawa 1987, s. 222—223.

miarą wszystkiego, jednocześnie wyzwała się z ograniczeń, jakie nakładają na niego obowiązujące reguły.

Trudno uniknąć porównań, jakie nasuwają się podczas lektury *Akademii*... Mariusz Urbanek w najnowszej biografii Jana Brzechwy przekonuje, że podobieństwo pana Kleksa do Janusza Korczaka nie jest przypadkowe:

Ktoś, kto chciałby doszukać się w *Akademii* aluzji do przedwojennej rzeczywistości i żądań wysuwanych wobec Polski przez Hitlera, nie musi się bardzo wysilać. Po ukazaniu się książki pisano, że Brzechwa chciał stworzyć za murem akademii taki sam azyl, jaki zbudował w swoim sierocińcu Janusz Korczak¹⁰.

Najłatwiej w wyrazistej architekturze akademii dostrzec estetyczne powinowactwo z budynkiem Domu Sierot stworzonym przez autora Króla Maciusia Pierwszego. Przestrzeń sierocińca, choć nie mogła konkurować z domem rodzinnym dziecka, była przemyślana w taki sposób, aby zaspokajać potrzeby wychowanków. Zalmen Wassertzug, wychowawca zatrudniony w placówce, którą kierował Korczak, wspomina, że jego przełożony w szczególny sposób dbał o otoczenie dzieci. Nadawał przestrzeniom zajmowanym przez dzieci sensy, które dziś są oczywiste, lecz formułowane przed wojną, i to w odniesieniu do sierot, wydawały się jeśli nie pedagogiczną ekstrawagancją, to już z pewnością zbyt dużym luksusem. Wiemy, że Korczak nosił się z zamiarem zbudowania specjalnego pawilonu dostosowanego do wzrostu najmłodszych dzieci. Chciał, aby małe dziecko czuło się bezpiecznie w przestrzeni przystosowanej do jego potrzeb i wzrostu. Potrafił też przyznać się do błędu, powtarzał bowiem, że gdyby mógł coś zmienić w architekturze Domu Sierot, byłyby to z pewnością sypialnie. Zamiast wielkich, koszarowych sal urządziłyby małe dwu- i czteroosobowe pokoiki po obu stronach długiego korytarza¹¹. Taki układ z pewnością pozwoliłby na łatwiejsze zarządzanie przestrzenią, w której on sam zajmował poślednie miejsce, takie jak w kolonijnym pawilonie w Gocławku. Doktor wraz z chorymi dziećmi spał w izolacie:

Wstawał pierwszy, wylewał słuiski, przynosił ciepłą wodę do mycia chorych, dbał o ich posiłki, sprzątał i porządkował pokój po jedzeniu, bawił się z dziećmi. [...] Jak dobry duch krążył wszędzie, czuwał, zaglądał do sypialni starszych dzieci, zamykał okiennice i drzwi, spuszczał psy na noc, zapalał latarnię i dopiero potem siadał i pisał do późnej nocy¹².

¹⁰ M. Urbanek: *Brzechwa nie dla dzieci*. Warszawa 2013, s. 120.

¹¹ Z. Wassertzug: „*Jak najmniej bujać w obłokach*”. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981, s. 141—149.

¹² H. Lew-Lisner: *W Gocławku*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*..., s. 151.

Przestrzeń Domu Sierot pulsuje rytmem pracy wykonywanej wokół dziecka i dla dziecka. Jest miejscem gościnnym, otwartym i właśnie dlatego pozbawionym luksusu wygody tak bardzo oczekiwanej przez dorosłych. Korczak w liście do swego ucznia i przyjaciela Zylbertala zwierza się z podjętej przed laty decyzji, której konsekwencją jest samotność eremity oraz brak własnego domu: „Za syna obrałem ideę służenia dziecku i jego sprawie”¹³. W czasach pogardy służba ta oznacza ochronę dziecka przed tym, co zewnętrzne. Dlatego Dom Sierot zostaje otoczony symbolicznym murem, podobnie zresztą jak szkoła pana Kleksa. Odgródzenie w praktyce oznacza zamurowanie okien i drzwi, przez które dzieci mogłyby mieć kontakt ze światem zewnętrznym. Korczak dokonuje rzeczy niemożliwej: doprowadza do tego, że wykluczeni — żydowskie dzieci, zepchnięte przez oficjalną, opresyjną władzę na obrzeża „normalnego” świata, odgródzone „prawdziwym” murem getta, buntują się, ustanawiając własną politykę przestrzeni. Oddzielone od świata, powtórnie się od niego odgradzają, ale już na własnych zasadach. W tym sensie działania Korczaka wpisują się w topografię getta jako miejsca ciągłego ścierania się strategii i taktyk¹⁴. Stary Doktor jest oczywiście taktykiem, ponieważ działa wbrew obowiązującej strategii, a jego żywioł to detal w istotny sposób minimalizujący władzę narzuconą siłą. Prowadzona przez niego gra z przestrzeniami Domu Sierot oraz getta jest najlepszym przykładem przeorganizowania miejsca tak, aby stanowiło ono azyl dla porzuconych dzieci. I choć zamurowanie okien od strony ulicy, sadzenie w doniczkach pelargonii w miejscu, gdzie umiera się z głodu, wydaje się czymś absurdalnym, to jednak wszystkie te działania, a przede wszystkim ich nieustanna zmienność, stanowią taktyki wobec obowiązujących i opresyjnych strategii¹⁵, których depozytariuszami są naziści¹⁶.

¹³ A. Poznańska-Hagari: *Jego mistrzostwo pedagogiczne*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 194.

¹⁴ Chodzi o klasyfikację form działania i oddziaływania. Strategie należą do przestrzeni władzy i instytucji, mają charakter opresyjny, pozwalają na podporządkowanie jednostek. Taktyki zaś są tworem jednostek, a celem taktyk jest zmiana lub rozluźnienie reguł obowiązujących strategii. Por. M. de Certeau: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. Thiel-Jańczuk. Kraków 2008.

¹⁵ Interesujące wydają się wspomnienia Heleny Karmon, mieszkanki przedwojennego Będzina, absolwentki Żydowskiego Gimnazjum Koedukacyjnego im. Szymonostwa Fürstenbergów, która po wojnie wyemigrowała do Izraela. Przypomina ona o wizycie Janusza Korczaka w będińskim sierocińcu, której świadkami byli też zaproszeni na spotkanie z nim uczniowie Fürstenberga. Z jej relacji wynika, że dzieci z sierocińca ustawiono pod ścianami, a zaproszeni uczniowie renomowanej szkoły zasiedli na przygotowanych wcześniej krzesłach. Korczak po wejściu na salę przeorganizował przestrzeń — zaprosił wychowanków Domu Dziecka na podest, ci usiedli wokół niego, a Stary Doktor rozpoczął prelekcję. Rozmowa z H. Karmon odbyta w Nazarecie 10 listopada 2014 roku. Zob. M. Wójcik-Dudek: *Z westybulu do piwnic, czyli o poszukiwaniu „swojości” w szkole*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014, s. 171—182.

¹⁶ Znamienny jest fakt, że Korczak, budując jeszcze przed wojną Dom Sierot, sam stał się strategiem. Jego rola polegała bowiem na ochronie zaprojektowanej przestrzeni, która w jego prze-

Korczak jest również taktikiem w „architekturze” pedagogiki. Choć do końca życia uważa się za pedologa¹⁷, to jednak odrzucając edukacyjną ortodoksję, mógłby przejść od bohatera Jana Brzechwy metodykę opartą na otwieraniu oraz wyzwalaniu nie tylko wychowanka-ucznia, lecz także studenta i przyszłego nauczyciela. Wykłady Korczaka kierowane do nauczycieli-wychowawców zaskakują, inspirują, dają do myślenia¹⁸. On sam podczas ich wygłaszania jest ruchliwy, błyskotliwy i „taktycznie” nieprzewidywalny:

Następne nasze zajęcia z Korczakiem już nie były wykładami. Mówił do nas i jakby do siebie. Myślał na głos. Twierdził, a potem podawał w wątpliwość poprzednie słowa. Wielu z nas nie rozumiało całej głębi jego rozmyślań. Te jego rozważania trwały dwie godziny bez przerwy. Miał w rękę małe karteczki. Na każdej było kilka słów, często ze znakami zapytania lub z wykrzyknikami. [...] Zalecał stosowanie takiej właśnie formy przygotowania wykładu i pisania prac¹⁹.

Ulotne zapiski Korczaka używane w różnych kontekstach są rodzajem pedagogicznych drobiazgów, na które składają się drobne obserwacje oraz fragmentaryczne komentarze. Zostają one przeciwstawione spójnym elaboratom oraz sążnistym traktatom pedagogicznym, roszczącym pretensje do tworzenia wiedzy absolutnej na temat dziecka, a przede wszystkim wiedzy przydatnej podczas kształcenia „kompetentnych nauczycieli”²⁰.

Jednak według Korczaka, „kompetentny nauczyciel” jest tylko jednym z elementów układanki, którą nazywa wychowaniem. Nie należy zapominać, że celem pobytu w Brzechwowskiej akademii było naprawienie wychowanka oraz przywrócenie go — zupełnie odmienionego — tęskniącej za nim rodzinie.

konaniu była gwarantem szczęśliwego współżycia. Szybko jednak się przekonał, że przestrzeń narzucona dzieciom i przypisane do niej zasady określające codzienność Domu Sierot wzbudziły niechęć wychowanków: „Liczyłem, że wraz z nowym pomieszczeniem, nowymi warunkami i rozumną opieką dzieci od razu zaakceptują i nowy regulamin współżycia. A one wypowiedziały walkę, zanim zdążyłem zdać sobie sprawę z sytuacji. [...] Nowy dom, o którym marzyły rok cały, stawał się nienawistny. Znacznie później zrozumiałem sentyment dzieci dla dawnego ich życia”. J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa 2013, s. 151.

¹⁷ Pedologia głosi, że rozwój dziecka jest uwarunkowany czynnikami biologicznymi i środowiskowymi. Korczak w „Kwestionariuszu dla pierwszego zgłoszenia zawodów leczniczych”, wypełnionym w kwietniu 1940 roku, w rubryce specjalność wpisuje: pedolog — pediatra.

¹⁸ Model nauczania, który reprezentował Korczak, nawiązywał do stylu wyzwalającego opisanego przez G.D. Fenstermachera i J.F. Soltisa. Zob. G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis: *Style nauczania*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa 2000.

¹⁹ I. Merżan: *Podziw i kontrowersje*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 117.

²⁰ Korczak był bardzo podejrzliwy wobec kompetencji w pedagogice. Według niego, kompetentny to dyplomowany, ośpały, podczas gdy niekompetentny pozostaje w nieustannym ruchu, poszukuje, uczy się oraz doskonali.

Nawet grupa wykluczonych dzieci pod wodzą Pippi, która przywróciła im wiarę w siebie, wraca do domu. Zarówno model edukacji proponowany przez pana Kleksa, jak i rewolucja w myśleniu dokonana przez Pippi prowadzą do przekonania, że mądre wychowanie przygotowuje dziecko do myślenia o sobie jako o „nieograniczonej niczym możliwości”. Najlepiej ujmują to słowa Korczaka:

Jeśli teren dogmatyczny sprzyja wychowaniu dziecka biernego, teren ideowy nadaje się pod zasiew dzieci czynnych. Sądzę, że wiele bolesnych niespodzianek tu ma swe źródło: jednemu dają dziesięcioro przykazań, wyrytych na kamieniu, gdy ono chce je wypalić własnym ogniem we własnej piersi, drugie niewolą do poszukiwania prawd, które musi gotowe otrzymać. Nie widzieć tego można, gdy się zbliża do dziecka z „Ja z ciebie zrobię człowieka”, a nie z badawczym: „Czym być możesz, człowiecze”²¹.

To ostatnie pytanie powinno się znajdować w centrum zainteresowań pedagogów, innymi słowy — powinno organizować całą przestrzeń edukacji. Jest ono kluczowe nie tylko dla refleksji pedagogicznej, otwiera bowiem szkołę na pytania egzystencjalne. I choć daleko im do precyzji pytań stawianych przez profesjonalistów edukacji, to właśnie obecność pytania zaświadcza o szkole jako miejscu szczęśliwym. A w takiej szkole, w takim świecie, jak twierdzi Sławek, chce się żyć.

Bibliografia

- Brzechwa J.: *Akademia pana Kleksa*. Ilustr. J.M. Szancer. Wrocław 1995.
- Certeau M. de: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. Thiel-Jańczuk. Kraków 2008.
- Dahl R.: *Matylda*. Tłum. M.A. Jaworowski. Warszawa 1996.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F.: *Style nauczania*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa 2000.
- Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa 2009.
- Korczak J.: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa 2012.
- Korczak J.: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa 2013.
- Lew-Lisner H.: *W Gocławku. W: Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.
- Lindgren A.: *Wielka Księga Pippi*. Ilustr. I. Vang-Nyman. Tłum. I. Such-Wyszomirska, T. Chłapowska. Warszawa 2010.
- Merżan I.: *Podziw i kontrowersje. W: Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.

²¹ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie...*, s. 80.

- Poznańska-Hagari A.: *Jego mistrzostwo pedagogiczne*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.
- Rusek M.: *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W: *Doskonalenie nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005.
- Sławek T.: *Miasto miejsc szczęśliwych*. „Fabryka Silesia” 2016, nr 1 (11).
- Tuan Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Wstęp K. Wojciechowski. Warszawa 1987.
- Urbanek M.: *Brzechwa nie dla dzieci*. Warszawa 2013.
- Wassertzug Z.: „Jak najmniej bujać w obłokach”. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz. Warszawa 1981.
- Wójcik-Dudek M.: *Z westybulu do piwnic, czyli o poszukiwaniu „swojości” w szkole*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014.
- Zajac M.: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym — Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużyńska, G. Leszczyński. Warszawa 2002.